

Jörgens, Moritz

Leseengagement, ein Konstrukt mit praktischer Bedeutung für die Lesedidaktik?

Didaktik Deutsch : Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 18 (2013) 35, S. 102-115



Quellenangabe/ Reference:

Jörgens, Moritz: Leseengagement, ein Konstrukt mit praktischer Bedeutung für die Lesedidaktik? - In: *Didaktik Deutsch : Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur* 18 (2013) 35, S. 102-115 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-171646 - DOI: 10.25656/01:17164

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-171646>

<https://doi.org/10.25656/01:17164>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.paedagogik.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhalt

DEBATTE

Stefan Krammer

Literarische Kompetenzen und/als institutionalisiertes Kulturkapital.
Eine österreichische Perspektive 6

Rudolf Käser & Susanne Balmer

Vom Nutzen literarischer Bildung. Eine schweizerische Perspektive..... 14

FORSCHUNGSBEITRÄGE

Stephanie Schmill

Wie verwenden Lehrkräfte Assessments zur Planung individualisierten
Unterrichts im Bereich *Lesen*? Forschungsdesign und erste Ergebnisse einer
qualitativen Fallstudie im Kontext eines Schulversuchs 22

Skadi Neubauer & Sabine Kirchner

Rechtschreibförderung von Grundschulern unter Berücksichtigung individueller
Lernvoraussetzungen: Zwei Evaluationsstudien im Vergleich 44

Ute Fischer & Barbara Gasteiger-Klicpera

Prävention von Leseschwierigkeiten. Diagnose und Förderung im
Anfangsunterricht..... 62

Hanna Kröger-Bidlo & Gerhard Rupp

Textkohäsion als Bedingung des Leseverständnisses bei der Verarbeitung
expositorischer Texte 82

BERICHTE

Moritz Jörgens

Leseengagement. Ein Konstrukt mit praktischer Bedeutung
für die Lesedidaktik? 102

Kristina Strozyk

Tagungsbericht zur Arbeitstagung „Unkonventionalität in Lernertexten.
Zur Funktion von Divergenz und Mehrdeutigkeit für Lernprozesse
beim Textschreiben am Schulanfang und in der Grundschule“ 116

ANKÜNDIGUNG

20. Symposion Deutschdidaktik in Basel 2014: „Normen – Erwartungsmuster zwischen Orientierung und Begrenzung“	121
--	-----

REZENSIONEN UND NEUERSCHEINUNGEN

Kerstin Alber

Leichtgewicht und Schwergewicht in der Wortschatzarbeit – zwei Sammelbände	135
---	-----

Neuerscheinungen	140
------------------------	-----

Moritz Jörgens

LESEENGAGEMENT. EIN KONSTRUKT MIT PRAKTISCHER BEDEUTUNG FÜR DIE LESEDIDAKTIK?

0 Lesemotivation

Lesemotivation wird als zentrale Voraussetzung für die Entwicklung von Lesekompetenz angesehen. Und von der Förderung der Lesemotivation erhofft man sich, vermittelt über die Lesemenge, Verbesserungen der Lesekompetenz (Klieme et al. 2010). „Eine verlockende Strahlkraft scheint von der viel und gern verwendeten Hochwertvokabel“ auszugehen, allerdings speist sich die „schillernde Aura“ (Philipp 2012, 14) des Begriffs auch aus seiner Vieldeutigkeit. Zumindest in der Praxisliteratur zur Leseförderung changieren die Definitionen und es bleibt oft vage, was mit Lesemotivation gemeint ist. Der unklaren Verwendung des Begriffs in der praxisorientierten Literatur zur Leseförderung entspricht eine differenzierte Betrachtung innerhalb der Motivationsforschung. Unterhalb eines weiten Verständnisses von Lesemotivation als

individuelle persönliche Ziele, Werte und Überzeugungen hinsichtlich des Themas, Prozesses und Ergebnisses des Lesens (Guthrie/Wigfield 2000 zit. nach Philipp 2012, 31),

sind hier unterschiedliche Dimensionen wie z.B. Leseinteressen, extrinsische und intrinsische Motivation, Selbstwirksamkeit, Erwartungen und Werte als motivationale Faktoren herausgearbeitet worden.

Vermutlich weil die Motivationsforschung komplex und wirkmächtig ist, wird manchmal aus dem Auge verloren, dass Motivationen im Kern nur einen Teilbereich von Handlungen bezeichnen: Ziele, Werte oder Überzeugungen können zu Handlungen führen, sie sind aber nicht mit ihnen oder Erfolgen identisch. Der empirische Zusammenhang von Lesemotivation und Leseerfolg ist weniger eng, als man vielleicht annehmen oder hoffen mag. Philipp kommt in eigenen Berechnungen für den Zusammenhang zwischen intrinsischer Lesemotivation bzw. dem lesebezogenen Selbstkonzept einerseits und dem Leseverstehen andererseits auf einen mittleren Korrelationswert von $r = ,36$ (Philipp 2012, 60f.). Auch gegen die Annahme eines ausgesprochen engen Verhältnisses von Motivation und Lesekompetenzentwicklung sprechen Daten und Argumente (Jörgens/Rosebrock 2012).

Dass Lehrer/innen Motivationen oft als eng mit der Leistung verknüpft wahrnehmen, hat allerdings vermutlich einen guten praktischen Grund: Zwar unterstützen Motivationen Handlungen lediglich und konkretes Lernen erfordert mehr, als den bloßen Wunsch, etwas zu verstehen. Aber Handlungserfolge beeinflussen die Motivation, und für die Ausbildung von Kompetenzen sind die Wechselwirkungen zwischen Motivation und Erfolg oft entscheidend. Philipp behandelt in seiner auf die

Schulpraxis ausgerichteten Monografie zu Lese- und Schreibmotivationen Kompetenzen, Motivationen und Leistungen folgerichtig nicht getrennt:

Dass Motivationen, Strategien und Leistungen in diesem Buch gemeinsam in den Blick genommen werden, hat einen weiteren wichtigen Grund: Im Lese- und Schreibprozess bedarf es sowohl der Motivation als auch der Strategien, um Texte zu verstehen bzw. verständliche Texte zu verfassen. So kann jemand zum Beispiel durchaus einen Text schreiben wollen, mangels angemessener Strategien aber nicht das Produkt herstellen, welches ihm oder ihr vorschwebt und dieses Erlebnis kann zukünftige Anstrengungen unterwandern. (Philipp 2012, 15)

Der Bericht über Leseengagement setzt etwa an diesem Punkt an: Das Konstrukt Leseengagement führt konzeptionell unterschiedlich gefasste Dimensionen des Lesens wie Motivationen, Strategien und Verhalten zusammen. Wie (Lese-)Engagement in der US-amerikanischen (Lese-)Forschung diskutiert wird und welche lesedidaktischen Hoffnungen mit dem Konstrukt verbunden sind, soll hier knapp dargestellt werden. Dabei kann nicht auf alles eingegangen werden, was von Interesse wäre: Die Abgrenzung von Engagement zu Konstrukten der Motivationsforschung fällt knapp aus und Fragen der Erhebung von Leseengagement werden nur angerissen. Deutlich sollte werden, dass der Begriff insbesondere für die Konzeption und Evaluation von Lesefördermaßnahmen interessant erscheint.

1 Was ist Engagement? Exkurs in die US-amerikanische Lernforschung

Der folgende Exkurs in die US-amerikanische Engagement-Forschung soll die konzeptionellen Chancen und Schwierigkeiten des Engagement-Begriffs erheben. Bereits seit geraumer Zeit wird in der Lernforschung der USA mit dem Engagement-Konstrukt gearbeitet, erst in neuester Zeit wird es aber systematisch diskutiert. Im Anschluss an den Exkurs zum Engagement wird auf das spezifischere Konstrukt Leseengagement eingegangen.

In alltagssprachlicher Verwendung ist mit Engagement meist ein besonderes Interesse für Gegenstandsbereiche, eine leidenschaftliche Verbundenheit mit Aktivitäten oder, seltener, Wertschätzung gemeint. Freude oder positive Motiviertheit schwingen als Bedeutungsqualitäten mit. In der Schule bezeichnet Engagement, allgemein gesprochen, eine besondere Qualität der Schüler/innenaktivität, z. B. im Umgang mit Lernstoffen (Skinner/Pitzer 2012). Intuitiv eröffnet der Begriff ganzheitliche, positive Bedeutungsdimensionen, dem Vorschlag einer Förderung des Schüler-Engagements wird kaum jemand widersprechen.

In der US-amerikanischen Lernforschung wird Engagement überwiegend als mehrdimensionales Konstrukt gefasst; drei Dimensionen werden immer wieder genannt:

- Engagement wird als Verhalten (*behavioral engagement*) definiert und zwar in einem dreifachen Sinn: Erstens als positives Betragen (Regelbeachtung, Normenbefolgung) bzw. als Abwesenheit von negativem Verhalten (Stundenschwänzen, Störungen); zweitens als ein Involviert-sein in Lernaktivität (Anstrengung, Ausdauer, Aufmerksamkeit oder Fragen zum Unterricht); und drit-

tens bezeichnet Verhaltensengagement die Beteiligung an außerunterrichtlichen schulischen Aktivitäten. Soziales Engagement wird manchmal als gesonderte Form beschrieben, kann aber als spezifische Form des Verhaltensengagements angesehen werden; gemeint sind Verhaltensweisen wie Regelbefolgung oder prosoziales Verhalten. Dem Begriff Verhaltensengagement unterliegt die Idee einer inneren Beteiligung von Schüler/innen an (Lern-)Aktivitäten (Reschly/Christenson 2012; Skinner/Pitzer 2012; Finn/Zimmer 2012; Fredricks et al. 2004).

- Engagement wird in der Literatur auch als die kognitive Anstrengungsbereitschaft beschrieben, die erforderlich ist, um schwierige Aufgaben zu lösen oder komplexe Ideen zu verstehen. Kognitives Engagement bezeichnet dann entweder ein psychologisches Investment in das Lernen (Lernverlangen, Herausforderungsbereitschaft, Zielorientierung) oder einen Strategieeinsatz beim Lernen. Mit Lernstrategien werden allgemein Handlungspläne zur Steuerung des eigenen Lernens bezeichnet, unterschieden werden z. B. kognitive und metakognitive Strategien, Elaborations- und Organisationsstrategien (Fredricks et al. 2004; Finn/Zimmer 2012).
- Mit emotionalem Engagement werden affektive oder emotionale Reaktionen auf Lehrer/innen, Klassenkameraden/innen, Lernanforderungen oder Schule bezeichnet (Langeweile, Freude, Traurigkeit, Angst). In einem etwas engeren Sinn sind mit emotionalem Engagement die mit Schul- oder Lernaktivitäten einhergehenden Gefühle der Verbundenheit bzw. Bedeutung gemeint, aber auch Interessiertheit oder Wertschätzungen von Schule (z. B. von guten Arbeitsergebnissen oder guten Noten; Fredricks et al. 2004; Finn/Zimmer 2012).

Zum Zusammenhang von Engagement und Leistung liegen Ergebnisse aus unterschiedlichen empirischen Studien vor. Gut belegt ist, dass Verhaltensengagement mit höheren Leistungen einhergeht: Schüler/innen, die aufmerksam sind, Hausaufgaben erledigen, sich an Klassengesprächen beteiligen oder einfach nur Störungen ignorieren, legen bessere Leistungen an den Tag und erzielen bessere Noten, als Schüler/innen, die diese Verhaltensweise nicht zeigen. Für höhere Klassenstufen gilt dies allerdings nur eingeschränkt, ältere Schüler/innen können geringes Verhaltensengagement zeigen und dennoch gute Leistungen erzielen. Für kognitives und emotionales Engagement konnten signifikante korrelative Zusammenhänge zwischen Engagement und Leistung nicht durchgängig gefunden werden (Finn/Zimmer 2012).

Entlang dieser Skizze der Engagement-Dimensionen können Spannungen und Schwierigkeiten mit dem Engagement-Begriff dargestellt werden: Die Engagement-Dimensionen lassen sich erstens nicht immer klar und sinnvoll voneinander abgrenzen. So werden Verhaltensengagement und kognitives Engagement in der Literatur beispielsweise beide (u. a.) als ein Investment in einen Lernprozess charakterisiert (z. B. Anstrengungsbereitschaft). Zumindest idealtypisch müsste dann aber zwischen Anstrengungsbereitschaft im Sinn eines bloßen Tuns (*Verhalten*) und im Sinn der kognitiven Aktivität (*Handeln*) unterschieden werden. Eine solche Unterscheidung läge auch vor dem Hintergrund verschiedener Forschungstraditionen nahe (Behaviorismus, Kognitionsforschung). Praktisch lassen sich beide Momente aller-

dings kaum trennen, engagiertes Verhalten ist ohne kognitive Aktivität im Kontext von Lernen kaum denkbar. Wenn aber die beiden Engagement-Dimensionen wechselseitig aufeinander verwiesen sind, könnte Verhalten auch als Indikator für kognitives Engagement (d. h. eine Handlung) angesehen werden. Etwas lösen ließe sich diese Spannung, wenn man betonte, dass die beiden Engagement-Dimensionen *Verhalten* und *kognitive Aktivität* unterschiedliche Perspektiven auf denselben Gegenstand, den lernenden oder scheinbar mit Lernen beschäftigten Schüler bezeichnen.

Leicht anders gelagert sind die Schwierigkeiten bei der Unterscheidung von emotionalem Engagement einerseits und kognitivem Engagement und Verhaltensengagement andererseits. Emotionales Engagement lässt sich als ein motivationaler Faktor prinzipiell gut von Verhaltens- und kognitivem Engagement abgrenzen, denn Affekte und Gefühle bezeichnen Antriebskräfte hinter Verhalten bzw. kognitiver Aktivität. Allerdings wird kognitives Engagement auch als Zielorientierung, Lernverlangen oder Herausforderungsbereitschaft definiert und rückt damit wieder in die Nähe von emotionalem Engagement im Sinne eines motivationalen Faktors (Fredricks et al. 2004; Finn/Zimmer 2012).

Die Engagement-Dimensionen überlappen zweitens mit in der Lernforschung bekannten Konstrukten: Verhaltensengagement bezeichnet Ähnliches wie (time-)on-task-Verhalten von Schüler/innen (Karweit, 1989; Peterson et al. 1984; Stallings 1980) und emotionales Engagement liegt dicht an Konstrukten der Schuleinstellungs- und Motivationsforschung (Motivation, Interesse, Wert, Einstellungen). Kognitives Engagement im Sinn des Einsatzes von Lernstrategien kann wiederum mit Forschungen zum Selbstregulierten Lernen und zu Lernstrategien kurzgeschlossen werden. Und kognitives Engagement im Sinn eines Investments in das Lernen liegt, wie schon angedeutet, in der Nähe zu Konstrukten der Motivationsforschung. Kurz: Es gibt bereits zahlreiche Forschungsarbeiten zu Konstrukten, die das Verhalten von Schüler/innen, ihre Gefühle und Kognitionen beschreiben sollen. Die Engagement-Definitionen sind häufig weniger differenziert und elaboriert und fallen damit hinter bereits erzielte konzeptionelle Klarheit zurück. Welche Vorteile aber bringt Engagement, wenn bekannte Konstrukte dadurch neu ausgeflaggt werden und ihre Kontur verlieren (Fredericks et al. 2004)?

Zudem werden drittens dieselben Indikatoren durchaus verschiedenen Engagement-Dimensionen zugeordnet. Die Relevanzwahrnehmung von Aufgaben wird beispielsweise sowohl als Indikator für affektives als auch für kognitives Engagement aufgeführt und Gefühle der Zugehörigkeit werden sowohl als Indikator für affektive, als auch für soziales (d. h. Verhaltens-)Engagement benannt (Reschly/Christenson 2012).

Undeutlich ist viertens derzeit, wie viele und welche Dimensionen Engagement sinnvoller Weise umfasst. Es liegen Definitionen als ein-, zwei- und mehrdimensionales Konstrukt vor, ohne das beschrieben ist, welche Vorzüge sich mit ihnen verbinden. Zwei Probleme hingegen sind deutlich: Als eindimensionales Konstrukt überlappt Engagement mit eingeführten psychologischen Konstrukten. Und wird Engagement als mehrdimensionales Konstrukt gefasst, kann es sein, dass die verschiedenen Dimensionen bei einer Person unterschiedlich ausfallen: Schüler/innen

können nicht emotional engagiert sein, aber sehr wohl ein effizientes und effektives Verhalten an den Tag legen – sind sie dann im Sinn des Konstrukts engagiert (Finn/Zimmer 2012)? Analytisch gesehen sind solche Differenzen freilich interessant.

2 Theoretische Bestimmungen der Bedeutungen von Engagement für das Lernen

Die Funktionen von Engagement für das Lernen können im Rahmen von zwei umfassenderen psychologischen Theorien beschrieben werden: Dem *Participation-Identification-Modell* von Finn (1989) und der *Selbstbestimmungstheorie* von Deci und Ryan (1985).

Das Participation-Identification-Modell geht davon aus, dass Schulerfolg bzw. -misserfolg durch Prozesse der (Nicht-)Beteiligung bedingt ist, die zu guten oder schlechten Leistungen und in der Folge zu Identifikationen mit schulischer Arbeit oder zu schlechten Noten führen. In Perspektive des Participation-Identification-Modells sind schlechte Leistungen oder Schulerfolge keine plötzlichen, singulären Ereignisse, sondern verweisen auf längerdauernde Prozesse, die beeinflussbar sind: Bereits vor der Schule machen Kinder Erfahrungen mit Lernprozessen, bei Schuleintritt sind sie kognitiv und von ihren Einstellungen und ihrem Verhaltensrepertoire her unterschiedlich auf die Anforderungen in der Schule vorbereitet. Engagement lässt sich im Rahmen des Participation-Identification-Modells nun als Beteiligung an schulischer Arbeit (Verhalten) und als Zugehörigkeitsgefühl bzw. Identifikation (Affekt) beschreiben. Gefühle der Zugehörigkeit zur Schule speisen sich dabei sowohl aus der sozialen Beteiligung als auch aus (der Wertschätzung von) Leistungserfolgen. Leistungsschwache Schüler bringen nur wenig Engagement auf, während z. B. Schüler/innen mit sozialen Risikofaktoren, die gute Schulleistungen erreichen, ein dem Lernen zuträgliches Verhalten an den Tag legen und sich emotional positiv mit der Schule verbunden fühlen. Solche Schüler/innen berichten in Befragungen, dass sie regelmäßig zum Unterricht erscheinen und dem Unterricht aufmerksam folgen. Leistungsschwache Schüler/innen hingegen bleiben dem Unterricht häufiger fern und berichten, dass sie dem Unterricht nur partiell aufmerksam folgen (Finn 1989; Reschly/Christenson 2012).

Die Selbstbestimmungstheorie (Deci/Ryan 1985; Skinner/Wellborn 1994) nimmt drei fundamentale psychologische Bedürfnisse an: Das Bedürfnis nach Verbundenheit mit anderen (in sinnstiftenden Beziehungen stehen), das Bedürfnis nach Kompetenzerleben (sich als effektiv in der Interaktion mit der Umwelt erleben) und das Bedürfnis nach Autonomie (sich als Quelle von Handlungen und als authentisches Selbst erfahren). Im Schulkontext befördern oder verhindern institutionelle Strukturen, Lehrer/innen, Peers und Eltern die Erfüllung dieser drei psychologischen Grundbedürfnisse in dem Maße, in dem sie Schüler/innen entsprechende Erlebnismöglichkeiten einräumen oder ausschlagen. Schüler/innen etablieren auf Basis ihrer Erfahrungen sukzessive Vorstellungen von ihren Möglichkeiten, diese Bedürfnisse in der Schule zu befriedigen. Diese Vorstellungen bleiben nicht einfach flüchtige

Selbstwahrnehmungen, was sie anfangs sein können, sondern verfestigen sich sukzessive zu Überzeugungen, die Handlungen anleiten und damit Realität gestalten. In Perspektive der Selbstbestimmungstheorie resultiert (Dis-)Engagement aus den Erfahrungen, die Schüler/innen bei Versuchen machen, die genannten Grundbedürfnisse in der Schule zu realisieren: Positives oder negatives Feedback wirkt auf Schüler/innen zurück und verfestigt sich sukzessive zu mehr oder weniger schwer zu verändernden Überzeugungen, inwiefern es lohnenswert erscheint, sich in der Schule zu engagieren. Und umgekehrt hat Engagement einen Einfluss darauf, inwiefern Schüler/innen die psychologischen Grundbedürfnisse in der Schule befriedigen können.

3 Beispiel: Zwei Modellierungen von Engagement

Den Exkurs in die US-amerikanische Forschung zu Engagement abschließend sollen zwei Engagement-Modelle vorgestellt werden.

Skinner und Pitzer (2012) definieren *Student Engagement* eng, als sichtbare Manifestation von Motivation. Theorien der Motivation beschreiben nach Skinner und Pitzer psychologische Prozesse, die menschlicher Zweckorientierung und Handlungsausdauer unterliegen, sie beschreiben Quellen von Handlungen. Motivationen manifestieren sich aber ggf. in äußerlich sichtbarem Verhalten, wie z. B. in Enthusiasmus, Konzentration, Entschlusskraft und Widerstandsfähigkeit. Positive Lernmotivationen äußern sich beispielsweise in freiwilliger, konstruktiver, fokussierter und emotional positiv getönter Beteiligung an Lernaktivitäten. Solche Verhaltensqualitäten können zusammenfassend als Engagement beschrieben werden, so die Autorinnen. Verhaltensengagement ist für Lernprozesse bedeutsam, weil schulisches Lernen in der Regel ein aktiver Prozess ist; der Wissens- und Fähigkeitserwerb in der Schule ist an kognitive und handlungspraktische Aktivität gebunden. Engagement könne in diesem Sinne, so Skinner und Pitzer (2012), als Vermittlungsinstanz zwischen Curriculum bzw. Lehrer/innenhandeln einerseits und Lernen bzw. Lernerfolg andererseits angesehen werden. Erfahrungen, dass Engagement zur Bewältigung schulischer Herausforderungen führt, unterstützen Schüler/innen darin, Lernen als einen Prozess wahrzunehmen, der durch zielorientiertes Arbeiten zu Erfolgen führt. Eine positive Identität als Lerner ist die Folge und erfolgreiches Engagement unterstützt das Kompetenz- und Autonomieerleben und Gefühle der Verbundenheit mit der Schule.

Fredericks et al. (2004) machen Engagement als ein mehrdimensionales Konstrukt mit den Komponenten *Verhalten*, *Emotion* und *Kognition* stark, obwohl sie im Durchgang durch die Engagement-Literatur feststellen, dass die einzelnen Engagement-Dimensionen unterschiedlich und wenig genau gefasst sind. Sie plädieren dafür, die Dimensionen intern klar voneinander abzugrenzen und zu prüfen, inwieweit Überlappungen mit Konstrukten aus anderen Forschungsgebieten vermieden oder ausdrücklich angezielt werden können. Den Vorteil eines mehrdimensionalen Engagement-Modells sehen die Autoren darin, dass verschiedene Bereiche der Lernforschung miteinander verknüpft und so reiche Charakterisierungen von Lernprozessen

möglich werden: Die Engagement-Perspektive ermögliche einen integrativen Blick darauf, wie Schüler/innen sich in Lernsituationen verhalten, was sie fühlen und denken, welche Voraussetzungen sie für das Lernen mitbringen und welche Folgen diese für das Lernen haben. Das Engagement-Konstrukt habe außerdem das Potential, vorhandenes Wissen um Lernbedingungen und -prozesse zu bündeln und für praktische Zwecke fruchtbar zu machen. Allerdings müsse das Konstrukt eben präziser gefasst werden und Forschungslücken zur Interaktion der Engagement-Dimensionen untereinander sowie zur Erhebung und zu Bedingungen von Engagement geschlossen werden.

4 Leseengagement: Eine sinnvolle Perspektive für die Lesedidaktik?

Die PISA-Studie 2009 übernimmt das Konzept Leseengagement, unter ausdrücklicher Bezugnahme auf Guthrie heißt es:

Das Konzept des Leseengagements [...] wird in PISA [...] als Konglomerat aus affektiven und verhaltensbezogenen Merkmalen gesehen, das Interesse und Lesefreude genauso beinhaltet wie das Gefühl dafür, den Leseprozess selbstbestimmt steuern zu können. Darüber hinaus wird [...] auch das „Beteiligt-Sein“ an der sozialen Dimension des Lesens sowie die breit gefächerte (diversifizierte) und häufige Lesepraxis zum Begriff des Leseengagements gezählt. (Klieme et al. 2010, 74)

Die Aufnahme des Leseengagements in den Begriff der Lesekompetenz betrifft die Rahmenkonzeption von PISA, Leseengagement wird nicht gesondert erhoben. Die Indikatoren für Engagement (Motivation, Beteiligung, lesebezogenes soziales Engagement, eigene Lesepraxis) werden durch Selbstauskünfte eingeholt, in der Auswertung additiv als Leseengagement betrachtet und rechnerisch dann in einen Zusammenhang mit den Testdaten gebracht. Der mit der Engagement-Perspektive potentiell verbundene didaktische Mehrwert rückt so etwas in den Hintergrund, denn bedingt durch den Erhebungs- und Auswertungsmodus können Förderansätze weiterhin nur bei der Förderung der einzelnen erhobenen Aspekte, wie z. B. der Förderung der Lesemotivation, der sozialen Einbindung des Lesens oder der Vermittlung von Lesestrategien gesehen werden. Insofern ist zwar neu in PISA, dass „die aktive Lesepraxis nun auch zur Definition der Lesekompetenz gehört“, und zwar als „engaging with written texts“ (Klieme et al. 2010, 74), jedoch wird diese Dimension der Lesekompetenz nicht weiter entwickelt:

Unabhängig davon, ob Lesemotivation und Lese- und Lernstrategien definitorisch als Bestandteil von Lesekompetenz gesehen werden, bleibt die Bedeutung unbestritten, die diese Variablen für den Erwerb und die Weiterentwicklung und Perfektionierung der Lesekompetenz haben. [...] Eine wesentliche Wirkungskette besteht darin, dass eine stark ausgeprägte Lesemotivation mit vermehrtem Lesen (Häufigkeit des Lesens) einhergeht, was sich indirekt auch positiv auf die Lesekompetenz auswirkt. (Klieme et al. 2010, 75)

Guthrie hat sich in den letzten 15 Jahren mit wechselnden Kolleg/innen intensiv systematisch mit *Reading Engagement* auseinandergesetzt. Aus diesen Arbeitskrei-

sen sind verschiedene Definitionen hervorgegangen und empirisch überprüft worden. Guthrie et al. definieren Reading Engagement mehrdimensional: Verhalten (häufiges, konzentriertes Lesen), Motivation (intrinsische Motivation, Neugier, Involviertheit, Herausforderung, Verlangen zu Lesen), Kognition (Strategieinsatz, Zielorientierung) und lesebezogene soziale Kommunikation tauchen in den Definitionen in wechselnden – auch konträren – Konstellationen auf (Guthrie et al. 1996; 2004; 2012; Lutz/Guthrie/Davis 2006). In einem weiten Sinn sind engagierte Leser/innen intrinsisch zum Lesen motiviert und kognitiv in der Lage dazu:

We therefore propose, that engaged readers in the classroom or elsewhere coordinate their strategies and knowledge (cognition) within a community of literacy (social) in order to fulfill their personal goals, desires, intentions (motivation). (Guthrie et al. 1996, 404)

Welchen Erkenntnisgewinn ein Leseengagement-Konstrukt verspricht, in dem motivationale, kognitive und soziale (= verhaltensbezogene) Aspekte des Lesens miteinander verschmolzen werden, legen Guthrie et al. in einer neuesten Studie dar. Sie stellen hier ein Modell der Wirkungsweise von Engagement vor und betrachten Engagement im Zusammenhang mit weiteren lesebezogenen Faktoren. Zunächst berichten die Autoren hier, wie sie bislang Reading Engagement definiert haben:

More broadly, we and our colleagues have described engaged readers as motivated to read, strategic in their approaches to comprehending what they read, knowledgeable in their construction of meaning from text, and socially interactive while reading [...]. (Guthrie et al. 2012, 602)

Sie akzentuieren dann die verhaltensbezogene Komponente des Konstrukts, neben kognitiver Aktivität und Motivation umfasse engagiertes Lesen vor allem ein äußerlich sichtbares Verhalten, wie z. B. eine gewisse Zeit aufmerksamer Lektüre:

In this review, we introduce the construct of behavioral engagement to this set of engagement processes. Specific indicators of behavioral engagement of reading include students' report of effort and persistence [...], students' report of time spent reading [...], and teachers' observations of students' reading behaviors [...]. (Guthrie et al. 2012, 602)

Unter lesebezogenem Verhaltensengagement verstehen Guthrie et al. scheinbar den sichtbaren Ausdruck einer bestimmten inneren Zuwendungsweise zum Lesen.

Guthrie et al. modellieren auch die Zusammenhänge zwischen schulischen Rahmenbedingungen, Motivationen, lesebezogenem Verhalten und Lesekompetenz. Der Witz ihres Modells besteht in der Annahme, dass Verhaltensengagement zwischen den lesebezogenen Fähigkeiten einerseits und der Leseleistung andererseits vermittelt (Guthrie et al. 2012; vgl. auch Naumann 2013):

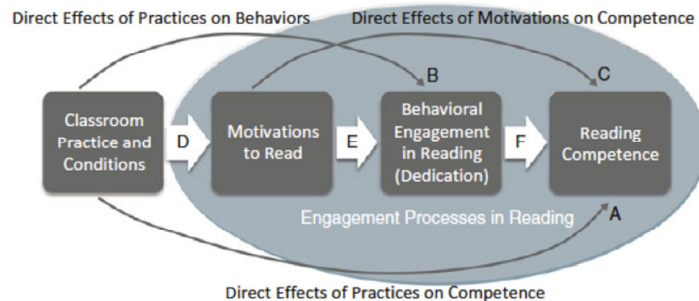


Abb. 1: Modell des Verhaltensengagements (Guthrie et al. 2012, 604)

Nach dem Modell wirken Umweltfaktoren auf die Lesemotivation ein (D), die Lesemotivation führt zu lesebezogenem Verhalten (E) und das Verhalten – und nur das Verhalten – bestimmt die Leistungsentfaltung (F). Studien, die beispielsweise Einflüsse der Klassenführung auf Engagement und Leistung nachweisen (A, B), berücksichtigen die eigentlich bedeutsamen Wirkfaktoren Motivation und Verhaltensengagement nicht, so Guthrie et al. Und Studien, die Einflüsse der Motivation auf die Leistung nachweisen (C), berücksichtigen den eigentlichen Transmissionsriemen auf die Leistung, *Behavioral Engagement*, ebenfalls nicht.

Guthrie et al. führen Ergebnisse aus empirischen Studien an, die das Modell stützen sollen: Hinsichtlich des Zusammenhangs von Verhaltensengagement und Leistung (F) könne gezeigt werden, so Guthrie et al., dass Anstrengung und Nachhaltigkeit beim Lesen auch dann positive Einflüsse auf die Leseleistung ausüben, wenn die Motivation niedrig ist und kofundierende kognitive Variablen ausgeschlossen werden. Außerdem gäbe es empirische Hinweise darauf, dass die Unterstützung lesebezogenen Verhaltens zu besseren Leistungsergebnissen führt, als die Unterstützung der Motivation. Aus nichtlesebezogenen Studien sei zudem bekannt, dass Dauer und Richtung von Anstrengungen Expertise bzw. Wissensentwicklung besser voraussagen als Talent oder Begabung. Hinsichtlich des Zusammenhangs von Motivationen und lesebezogenem Verhalten (E) sowie Leseleistung (C) könne gezeigt werden, dass intrinsische Motivationen zum Lesen regelmäßig mit einer höheren Lesemenge und einer größeren Lektürevielfalt einhergehen. Genauer zu prüfen wäre allerdings, inwiefern sich Lesemotivationen auf das Leseverhalten in verschiedenen konkreten Lesesituationen auswirkten. Guthrie et al. führen weiterhin Studien an, die den Zusammenhang zwischen Lehrer/innenhandeln und Motivationen im Unterricht (D) dokumentieren: Zwar sei auch der Einfluss von Klassenraumpraktiken auf das Verhalten von Schüler/innen (B) und auf ihre Lesekompetenz (A) dokumentiert, wahrscheinlicher sei aber, dass diese Effekte über Motivationen und Verhalten vermittelt sind. Guthrie et al. weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Studien zum Erfolg kleinschrittiger Fördermaßnahmen meistens versuchen, Treatment-Effekte auf die Leistung nachzuweisen; richtiger wäre es jedoch anzunehmen, dass die

Treatment-Effekte über Motivation und Verhalten vermittelt sind (Guthrie et al. 2012)

Mit dem Behavioral Engagement-Modell wollen Guthrie et al. die Rolle und Funktion von Verhaltensengagement im Zusammenspiel mit anderen lesepsychologischen Faktoren klären: Behavioral Engagement wird als entscheidender Faktor für Leseleistung und die Entwicklung von Lesekompetenz angesehen. Motivationen und (indirekt) Umgebungsfaktoren können das Verhalten von Schüler/innen beeinflussen, es ist jedoch das Verhalten, das zwischen ihnen und der Leistung vermittelt.

Diesen Klärungsbemühungen der Arbeitsgruppe um Guthrie zum Trotz changiert der Begriff des lesebezogenen Verhaltensengagements weiterhin (vgl. oben) zwischen der Bedeutung eines aktiven mentalen Handelns und einem gleichsam äußerlich bleibenden Verhalten. Erst die innere Dimension der kognitiven Aktivität unterscheidet aber engagiertes Lesen von unaufmerksamem Lesen oder „fake reading“ (Jörgens/Rosebrock 2012). Nun ist mit dem Fokus auf Verhaltensengagement eine korrespondierende kognitive Dimension nicht ausgeschlossen und man kann Verhalten und mentalem Handeln einen unterschiedlichen epistemologischen Status zusprechen. Etwas dunkel bleibt allerdings, warum Guthrie et al. Verhaltensengagement als ein eigenes Engagement-Konstrukt ausloben, anstatt Reading Engagement zwei- oder dreidimensional mit einer Verhaltenskomponente zu konstruieren. Andersorts definieren Wigfield und Guthrie Reading Engagement schlicht als Zusammenspiel von Kognition und Motivation, als „joint functioning of motivational processes and cognitive strategies during reading comprehension“ (Wigfield et al. 2008, 432). In einer mehrdimensionalen Definition von Reading Engagement, die eine Verhaltenskomponente umfasst, wäre klargestellt, dass Verhalten nicht die kognitive Dimension von Engagement bezeichnet. Vermutlich wollten Guthrie et al. die Bedeutung der Verhaltenskomponente herausstreichen und deutlich machen, dass Engagement beobachtbar ist. Eine ältere, sehr plastische Beschreibung eines engagierten Lesers legt dies zumindest nahe:

For instance, Joaquin is a student in a fourth-grade classroom. [...] Looking at him for a few minutes, the outside observer can see he is intent on gaining meaning from the text [...]. His absorption is sustained for periods of 10-15 minutes and is not distracted by others who are talking, sharpening their pencils, or leaving the classroom. [...] As an active reader, he reads approximately two hours per day for his own interest and under the guidance of the teacher [...]. Joaquin thinks about what he is reading. He monitors his comprehension and will reread, if necessary, or ask a question [...]. Joaquin enjoys talking about a text he has been reading [...]. He has favorite topics, such as reptiles and football, but he will also read to extend his knowledge of other subjects [...]. (Guthrie 2004, 2f.)

5 Erhebung von Leseengagement

Guthrie et al. (Guthrie et al. 2007; vgl. auch Wigfield et al. 2008) erheben Reading Engagement unter anderem durch Schüler/innenbeobachtungen anhand des eigens entworfenen „Reading Engagement Index“. Der REI umfasst die Engagement-Dimensionen Kognition, Emotion (Motivation) und Verhalten:

(a) reads often independently (behavioral), (b) reads favorite topics and authors (motivation-intrinsic), (c) distracts easily in self-selected reading (motivation-intrinsic reverse coded), (d) works hard in reading (cognitive-effort), (e) is a confident reader (motivation self-efficacy), (f) uses comprehension strategies well (cognitive-strategies), (g) thinks deeply about the content of texts (cognitive-conceptual orientation), and (h) enjoys discussing books with peers (motivation-social). The response format was 1 = *not true* to 4 = *very true*. (Wigfield et al. 2008, 437; vgl. auch Guthrie et al. 2007, 290)

Das dergestalt erhobene Leseengagement korrelierte in einer eigenen Interventionsstudie der Autoren signifikant mit der Leistung, die via Motivations for Reading Questionnaire (MRQ) erhobene Motivation jedoch nicht (Wigfield et al. 2008). Ein weiteres Ergebnis dieser Studie war, dass Leseengagement auch unter unterschiedlichen Unterrichtsbedingungen die entscheidende Variable für Leistungsunterschiede darstellte (Wigfield et al. 2008; ähnlich Taboda et al. 2009).

In PISA 2009 wird Leseengagement über Selbstauskünfte eingeholt, Indikatoren umfassen Interesse, Lesefreude, Selbstwirksamkeitserwartung, Lesemenge und lesebezogene soziale Aspekte (Klieme et al. 2010). In den USA werden zusätzlich Lesediversität und Haltungen zum Lesen als Indikatoren für Leseengagement erhoben (Brozo et al. 2007).

Naumann (2013) erhebt Online-Leseengagement über die PISA-Skalen bzw. -Daten zu Häufigkeit und Vielfalt der Nutzung von Online-Texten. Unterschieden wird zwischen informationsbezogenem Online-Leseengagement (z. B. Lesen von Nachrichten oder Enzyklopädien online) und kommunikationsbezogenem Online-Leseengagement (Chat, E-Mail). Naumann kann u. a. zeigen, dass informationsbezogenes Online-Leseengagement mit effizienterem Navigationsverhalten korreliert.

6 Fazit

Engagierte Leser/innen schneiden in Leistungstests besser ab als nicht engagierte Leser/innen und Leseengagement klärt Leistungsunterschiede besser auf als Faktoren wie Lesemotivation oder Strategieeinsatz alleine (Guthrie et al. 2007; Wigfield et al. 2008; Taboda 2009). Leseengagement ist der Beobachtung zugänglich (Wigfield et al. 2008) und wird als intuitiv eingängiges Konstrukt in der Schulpraxis leicht akzeptiert (Finn/Zimmer 2012, 99). Bereits vor dem Hintergrund dieser wenigen gesicherten Aspekte von Engagement verdient das Konstrukt lesedidaktische Beachtung, insbesondere was seine Potentiale für Förderanstrengungen betrifft.

Schwierigkeiten bereitet der Umstand, dass Spannungen und Unklarheiten im Engagement-Konstrukt erst in neuester Zeit systematischer betrachtet worden sind (Reschly/Christenson 2012). Auch ist wenig geklärt, wie Engagement sich zu anderen bedeutsamen Konstrukten der psychologischen Lernforschung verhält (Fredericks et al. 2004). Die Operationalisierung von Engagement im Rahmen empirischer Untersuchungen ist bisher auch kaum systematisch diskutiert worden (Reschly/Christenson 2012).

Leseengagement als mehrdimensionales Konstrukt macht Lesen als eine vieldimensionale Handlung greifbar. Es bietet sich daher zur Beobachtung und dichten Beschreibung von Leseaktivitäten an und ist als Rahmenkonzeption für Interventionen interessant. Indem die Engagement-Perspektive die lesebiographisch begründete Verwobenheit von Kognitionen, Gefühlen und Verhalten beim Lesen auf einer mittleren abstrakten Ebene fassbar macht, verdeutlicht sie, dass Leser/innen unterschiedlichen Anforderungskonstellationen beim Lesen ausgesetzt sind und ggf. Unterstützung auf verschiedenen Ebenen benötigen, um sich für ihre Lektüre engagieren zu können.

Die Verhaltensengagement-Perspektive betont, dass engagiertes Lesen eine Handlung ist, die auch ein bestimmtes Verhalten erfordert. Die Bedeutung der Verhaltensdimension für die Leseförderung wird deutlich, wenn man sich bekannte Leseförderkonzepte vor Augen führt: Die positiv evaluierten „Flüssigkeitstrainings“ (Rosebrock/Nix 2008) sind vermutlich deshalb so erfolgreich, weil sie konkrete Leser/innen-Text-Interaktionen stützen und einüben. Die lesebezogenen Aktivitäten der Schüler/innen sind hier als lesebezogenes Verhalten sichtbar, und die regelmäßige, unterstützte Lesepraxis schlägt sich vermutlich in persönlichen Mustern der Leser/innen-Text-Interaktion nieder. Die „Vielleseverfahren“ hingegen, deren Wirksamkeit nicht durchgängig nachgewiesen werden konnte (z. B. Rieckmann 2010), zielen zwar konkretes lesebezogenes Verhalten an, unterstützen Lektüreaktivitäten aber nur auf der Ebene der Lesemotivation. Das genügt insbesondere schwachen Leser/innen offensichtlich nicht, die konkrete Unterstützung benötigen, um ihre Motivation aufrecht zu erhalten und länger aufmerksam lesen zu können (Jörgens/Rosebrock 2012; Rieckmann et al. 2013).

Engagement sollte allerdings nicht nur als ein probates Mittel zur Förderung von Lesekompetenz angesehen werden, das Schüler/innen Leistungserfolge ermöglicht, sondern auch als ein erstrebenswertes Ziel an sich angesehen werden. Die enge Verknüpfung von Engagement und Leistung liegt nach Guthrie (2004) auch darin begründet, dass Engagement und Lesekompetenz wechselseitig aufeinander verwiesen sind: Engagierte Leser/innen haben Erfolge, weil sie engagiert lesen und Schüler/innen lesen engagiert, wenn sie Erfolge haben. Auch Lehrer/innen wollen zuvorderst erreichen, dass Schüler/innen gerne lesen und Befriedigungen aus Lektüreeindrücken und -erlebnissen ziehen. Insofern sollten Lesefördermaßnahmen nicht im verkürzten Blick auf das Ziel einer Steigerung der (messbaren) Leseleistungen allein konzipiert werden, sondern auch das Ziel vor Augen haben, Schüler/innen zu vermehrter eigenständiger Lektüre zu bewegen.

Die praktische lesedidaktische Herausforderung besteht darin, Maßnahmen zu entwickeln, die Leseengagement unterstützen. Guthrie (2004) und Wigfield et al. 2004 haben die Förderintervention *Concept-Oriented Reading Instruction* (CORI) entwickelt, die durch Leseziele, interessante Texte verschiedener Genres, Freiheitsgrade bei der Lektürewahl, praktische Aktivitäten, die in einem Zusammenhang mit den Lesezielen stehen, sowie durch Kontrollmaßnahmen engagiertes Lesen fördern soll. Rieckman et al. (2013) haben in Anlehnung an Reutzel et al. (2008) ein Konzept für *Unterstützte Stille Lesezeiten* erarbeitet. Bestandteile dieser Fördermaßnahme sind

verpflichtende Lesezeiten, eingeschränkte Buchauswahl (Schwierigkeitsstufen, Genrevorgabe) und sogenannte Lesekonferenzen, in denen die Leseflüssigkeit und das Textverstehen überprüft werden und Vereinbarungen zur Lesemenge und zur Buchvorstellung getroffen werden, wenn das Buch ausgelesen ist.

Literatur

- Brozo, W.G.; Shield, G.; Topping, K. (2007): Engagement in Reading. Lessons Learned from Three PISA Countries. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51, 4, 304-315.
- Deci, E.L.; Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, Plenum.
- Finn, J.D. (1989): Withdrawing from School. In: *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Finn, J.D.; Zimmer, K.S. (2012): Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter? In: Christenson, S.L.; Reschly, A.L.; Wylie, C. (Hg.): *Handbook of Student Engagement*. New York u. a., Springer, 97-132.
- Fredricks, J.A.; Blumenfeld, P.C.; Paris, A.H. (2004): School Engagement: Potential of the Concept, State of Evidence. In: *Review of Educational Research*, 74, 1, 59-109.
- Guthrie, J.T. (2004): Teaching for Literacy Engagement. In: *Journal of Literacy Research*, 36, 1, 1-30.
- Guthrie, J.T.; Hoa, A.L.W.; Wigfield, A.; Tonks, S.M.; Humenick, N.M.; Littles, E. (2007): Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. In: *Contemporary Educational Psychology*, 32, 282-313.
- Guthrie, J.T.; Van Meter, P.; McCann, A.D.; Wigfield, A.; Bennett, L.; Poundstone, C.C.; Rice, M.E.; Faibisch, F.M.; Hunt, B.; Mitchell, A.M. (1996): Growth of Literacy Engagement: Changes in Motivations and Strategies during Concept-Oriented Reading Instruction. In: *Reading Research Quarterly*, 31, 3, 306-332.
- Guthrie, J.T.; Wigfield, A. (2000): Engagement and motivation in reading. In: Kamil, M.L.; Mosenthal, P.B.; Pearson, P.D.; Barr, R. (Hg.): *Handbook of reading research*. Vol. III. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 403-422.
- Guthrie, J.T.; Wigfield, A.; You, W. (2012): Instructional Contexts for Engagement and Achievement in Reading. In: Christenson, S.L.; Reschly, A.L.; Wylie, C. (Hg.): *Handbook of Student Engagement*. New York u. a., Springer, 601-633.
- Jörgens, M.; Rosebrock C. (2012): Die Bedeutung des eigenständigen Lesens für die Ausbildung von Liberalität bei schwachen Lesern. In: *Arbeitskreis Literaturdidaktik im Symposion Deutschdidaktik* (Hg.): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme*. Freiburg, Fillibach, 211-234.
- Karweit, N. (1989): Time and learning: A review. In: Slavin, R.E. (Hg.): *School and classroom organization*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 69-95.
- Klieme, E.; Artelt, C.; Hartig, J.; Jude, N.; Köller, O.; Prenzel, M.; Schneider, W.; Stanat, P. (Hg.) (2010): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster, Waxmann.
- Lutz, L.S.; Guthrie, J.T.; Davis, M.H. (2006): Scaffolding for Engagement in Learning: An Observational Study of Elementary School Reading Instruction. In: *Journal of Educational Research*, 100, 3-20.

- Naumann, J. (2013): Online-Leseengagement: Vorhersage von Navigationsverhalten und Textverstehen bei Online-Texten. In: Rosebrock, C.; Bertschi-Kaufmann, A.: Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell. Weinheim, Basel, Beltz, 188-202.
- Peterson, P.; Swing, S.; Stark, K.; Wass, G. (1984): Students' cognitions and time on task during mathematics instruction. *American Educational Research Journal*, 21, 487-515.
- Philipp, M. (2012): Motiviert lesen und schreiben. Dimensionen, Bedeutung, Förderung. Seelze, Kallmeyer.
- Reschly, A.L.; Christenson, S.L. (2012): Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. In: Christenson S.L.; Reschly, A.L.; Wylie, C. (Hg.): *Handbook of Student Engagement*. New York u. a., Springer, 3-20.
- Reutzel, R.D.; Jones, C.D.; Fawson, P.C.; Smith, J.A. (2008): Scaffolded Silent Reading: A Complement to Guided Repeated Oral Reading That Works! In: *The Reading Teacher*, 62, 3, 194-207.
- Rieckmann, C. (2010): Leseförderung in sechsten Hauptschulklassen. Zur Wirksamkeit von Vielleseverfahren. Hohengehren, Schneider.
- Rieckmann, C.; Jörgens, M.; Rosebrock, C. (2013): Verhinderte Lesebereitschaft. Was fehlt schriftfernen Jugendlichen zum eigenständigen Lesen? In: *IDE - Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Literale Praxis von Jugendlichen*, 37, 1, 87-98.
- Rosebrock, C.; Nix, D. (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Hohengehren, Schneider.
- Skinner, E.A.; Pitzer, J.R. (2012): Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. In: Christenson S.L.; Reschly, A.L.; Wylie, C. (Hg.): *Handbook of Student Engagement*. New York u. a., Springer, 21-44.
- Skinner, E.A.; Wellborn, J.G. (1994): Coping during childhood and adolescence: A motivational perspective. In: Featherman, D.L.; Lerner R.M. (Hg.): *Life-span development and behavior* Hillsdale, NJ, Erlbaum, 91-133.
- Stallings, J. (1980): Allocated Academic Learning Time Revisited, or beyond Time on Task. In: *Educational Researcher*, 9, 11, 11-16.
- Taboda, A.; Tonks, S.M.; Wigfield, A.; Guthrie, J.T. (2009): Effects of Motivational and Cognitive Variables on Reading Comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22, 85-106.
- Wigfield, A.; Guthrie, J.T.; Perencevich, C.; Taboda, A.; Klauda, S.L.; McRae, A.; Barbosa, P. (2008): Role of Reading Engagement in Mediating Effects of Reading Comprehension Instruction on Reading Outcomes. In: *Psychology in Schools*, 45, 5, 432-445.
- Wigfield, A.; Guthrie J.T.; Tonks, S.; Perencevich, K. (2004): Children's Motivation for Reading: Domain Specificity and Instructional Influences. In: *The Journal of Educational Research*, 97, 6, 299-309.

Anschrift des Verfassers:

*Moritz Jörgens, Elkenbachstr. 2, D-60316 Frankfurt am Main
m.joergens@gmail.com*